

Niveau(x) d'enseignement: 0
Centre d'intérêt: 070

Numéro EDUQ : 8870445

Gohier, Christiane.

Sens de l'identité et représentation de soi, vers une éthique de la responsabilité / par Christiane Gohier. -- [Montréal] : UQAM, CIRADE, 1988.

12 f. ; 22 cm. -- (Séminaire sur la représentation ; 26)

"La publication de ce séminaire est rendue possible grâce à une subvention du fonds FCAR". Bibliogr.: f. 12.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Montréal. Centre interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le développement en éducation

Descripteur(s): Image de soi * Responsabilité * Psychologie

Identificateur(s) de sujet: Ethique * Représentation

Les concepts d'identité et d'altérité sont au cœur du projet éducatif puisque celui-ci repose essentiellement sur l'intégration de l'autre - tout autre, objet disciplinaire aussi bien qu'autrui - au moi. L'article tente d'éclairer les liens entre le rapport à soi et le rapport à l'autre. L'analyse a pour objet le rapport de la personne à son être propre et corrélativement le regard qu'elle porte sur l'autre. La thèse avancée est que le sens de l'identité, lié à une disposition émotive et affective de la personne, est une condition sine qua non de l'émergence de la représentation de soi et, corrélativement, de la représentation de l'autre. C'est à partir de soi, seulement, que la personne peut reconnaître ce qui est de l'autre et appartient à l'autre ou ce qu'elle veut incorporer à ce qu'il y a de déjà, en elle, et le faire sien. Elle peut dès lors s'identifier comme un objet parmi d'autres objets et commencer la longue suite d'interrelations qui tisseront la trame de son identité toujours à transformer.

Type de document: r

**CENTRE INTERDISCIPLINAIRE DE RECHERCHES SUR
L'APPRENTISSAGE ET LE DÉVELOPPEMENT EN ÉDUCATION**

dirade



Université du Québec à Montréal

LES FONDEMENTS EN EDUCATION MORALE

(Rapport du Colloque tenu à l'UQAM Le 26-02-85)

CITRADE-UQAM

DEM-CL-003

Les fondements en éducation morale

**Rapport du colloque tenu à l'Université du
Québec à Montréal le mardi, 26 février 1985**

Le mardi, 26 février 1985 une cinquantaine de personnes (professeur-e-s, étudiant-e-s, chercheur-e-s) de l'UQAM, de l'UQTR, de l'UQAR, de l'UQAH, du CEUAT, de l'Université de Montréal, de l'Université Laval, de l'Université McGill et de l'Université de Moncton se rencontraient dans le cadre d'un colloque organisé par l'unité Développement et enseignement moral (Dem) du Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (Cirade). Quelques éducateurs et éducatrices de différentes régions du Québec participaient aussi à la rencontre (voir en annexe liste des participant-e-s). Ce colloque avait été rendu possible grâce à une subvention de la Communauté scientifique réseau de l'Université du Québec. Une subvention de la Fondation UQAM avait permis la présence du professeur Matthew Lipman, directeur du Institute for the Advancement of Philosophy for Children du Montclair State College au New Jersey. Une subvention obtenue dans le cadre de la coopération entre universités canadiennes avait enfin facilité la participation de personnes de Moncton (N.B.) impliquées dans l'expérimentation du programme de philosophie pour enfants mis au point par Matthew Lipman et son équipe.

La réunion a débuté à 9.30 heures et s'est terminée à 19.00 heures (voir horaire de la rencontre en annexe). Après une présentation des personnes présentes et une description par Anita Caron du programme de la journée, M. Claude Janvier, directeur du Cirade, prononçait une brève allocution d'accueil des participant-e-s.

Pierre Leblais, professeur au Département de Sciences religieuses de l'UQAM, avait été chargé de présenter les éléments de problématique pouvant servir de base à la réflexion devant se poursuivre dans les ateliers et en plénière. Le texte de cette communication apparaît en annexe du présent rapport (voir texte en annexe: La problématique des fondements de l'éducation morale).

Réparties en cinq ateliers, les personnes présentes à la rencontre ont d'abord mis en commun les résultats de leur réflexion personnelle concernant les fondements de l'éducation morale. Elles ont ensuite tenté d'élaborer une proposition à soumettre en plénière sur ce que peuvent être, en contexte pluraliste, les fondements d'une éducation morale.

Ces diverses propositions ont, par la suite, été discutées en plénière. On peut en dégager les éléments suivants qui seront repris par un groupe de travail formé à l'occasion de cette rencontre (voir en annexe la liste des personnes formant le groupe de travail sur les fondements en éducation morale).

Il est d'abord apparu aux personnes présentes qu'on ne pouvait, en contexte pluraliste, se référer à des fondements universels ou absolus. Toute personne est, par ailleurs, insérée dans une culture qui s'articule autour d'une hiérarchie de valeurs et constitue un référentiel important des normes qui prévalent dans une société et qui servent d'indicateurs au plan de l'agir des individus et des groupes.

C'est dire qu'il faut rejeter, au plan des fondements en éducation morale, tout discours qui se voudrait dogmatique et universel. La recherche de la vérité est de type relationnelle. Elle implique la relation d'un sujet et d'un objet et requiert une certaine créativité. Elle est toujours en train de se faire. Elle advient à partir de l'apport des personnes et des groupes. Elle suppose le dialogue d'êtres en recherche interactive.

Chaque personne fait ainsi l'expérience de la moralité dans un processus suivant lequel elle reçoit et elle donne. Elle se développe par les liens qu'elle entretient dans le cadre d'un environnement déjà modelé par des générations antérieures mais qui est toujours en mutation.

D'où l'importance d'une intervention éducative spécifique favorisant, dans un cadre dialogique, une réflexion à partir de valeurs véhiculées dans une société à tel moment de son histoire. Une telle intervention requiert: 1) information; 2) réflexion; 3) confrontation; 4) jugement (tri et hiérarchisation); 5) choix; 6) engagement dans l'action; 7) auto-évaluation.

C'est pourquoi l'on ne saurait trop insister sur la nécessité d'une réflexion qui se poursuive en concertation entre chercheur-e-s de différentes disciplines. Le présent colloque est l'occasion de faire le point sur une problématique en constante évolution. Le comité de travail créé à cet effet devrait permettre d'articuler et de donner suite aux échanges amorcés dans ce colloque.

En lien, avec les préoccupations exprimées, au cours de cette journée, et en guise de préparation à la session des 27 et 28 février, Matthew Lipman prononce une conférence ayant comme thème: Le métier de la pratique morale (voir texte en annexe). La conférence s'accompagne d'une expérimentation à partir d'un chapitre de Lisa (voir chapitre 2, troisième épisode en annexe).

La rencontre se termine par un cocktail qui permet un échange informel entre les participant-e-s au colloque et les personnes qui se sont ajoutées pour la conférence du Dr. Matthew Lipman.

Anita Caron

15.08.85

Colloque

Les Fondements en éducation morale

Liste des participant-e-s

7
AUDET, Francine
UQAM

CARON, Anita
UQAM

BEAUSOLEIL, Jocelyn R.
Université de Montréal

CHAGNON, Roland
UQAM

BEDARD, Arthur
Commission Scolaire de Gatineau

CLOUTIER, Louise
UQAT

BEGIN, Luc
Université de Sherbrooke

COOK, Bruce
Université Laval

BELANGER, Rodrigue
UQAR

CYR, Gisèle
UQAM

BERTHIAUME, Marguerite
Commission Scolaire de Chavigny

DESROSIERS, René
UQAR

BRASSARD, Denise Milot
Commission Scolaire de Chavigny

FORTIN, Pierre
UQAR

BRUNEL, Marie-Lise
UQAM

GAUDET, Rita
Moncton

BOUCHARD, Louise
Commission Scolaire Sault Saint-Louis

GAUMOND, Raymonde
UQAM

CALISTRO, Ralph
Centre de Philosophie pour Enfants

GHANOTAKIS, Georges
Centre de Philosophie pour Enfants

CARNOIS, Bernard
Université de Montréal

GIROUX, Hélène
Commission Scolaire de LaPrairie

HAGUETTE, Michel
C.E.C.M.

PHILIPPOV, Lubin
C.E.C.M.

HARBOUR, Denise
Commission Scolaire de Chavigny

PARIS, Claude
UQTR

HOUDE, Roland
UQTR

FLOURDE, Chantal
C.E.C.M.

LABELLE, Denise Desjardins
Commission Scolaire d'Aylmer

PRADES, José A.
UQAM

LAMARRE, Micheline Trudel
UQAM

PROVENCHER, Gérard
UQAT

LEBLANC, Mme
Moncton

RICHARD, Arsene
Université de Moncton

LEBUISS, Pierre
UQAM

RICHARD, Gisèle Viau
Commission Scolaire Val-Monts

LEMIEUX, Suzanne Perrault
C.E.C.M.

ROBICHAUD, Roméo
Moncton

LEMIRE, Monique Laurin
Commission Scolaire Val-Monts

ST-PIERRE, Claudette
Commission Scolaire de Gatineau

LEVASSEUR, Ronald

SCHLEIFER, Michael
UQAM

MORRIS, Ronald
McGill University

SCHOOVAERTS, Gustaaf
UQAH

PAQUIN, Claudette
Commission Scolaire Jacques-Cartier

VENNE, Louis
Commission Scolaire Mont-Fort

PARE, André
UQAM

VOLANT, Eric
UQAM

WALKER, Louise Dupuy
UQAM

COLLOQUE

LES FONDEMENTS EN EDUCATION MORALE

Mardi, 26 février 1985
Centre administratif du CIRADE (UQAM)
200 ouest, rue Sherbrooke
Montréal - salle 4105

Horaires de la rencontre

- 9:30 : ACCUEIL
- 9:45 : Bienvenue
- . Présentation des personnes
 - . Présentations du programme de la journée - Anita Caron
 - . Présentation de la problématique à l'étude - Pierre Leblais
- 10:15 : Ateliers
- . Mise en commun des points de vue préparés par chaque personne sur les fondements en éducation morale.
 - . Elaboration d'une proposition à présenter en plénière sur ce que peuvent être, dans un contexte pluraliste, les fondements en éducation morale.
- 12:00 : DINER SUR PLACE
- 13:30 : Echanges en plénière
- . Mise en commun des propositions des ateliers
 - . Questions sur les propositions
 - . Discussion des propositions
 - . Essai de synthèse
- 15:30 : PAUSE
- 16:00 : Echanges sur les suites à donner à la rencontre
- . groupes de travail;
 - . publications;
 - . échanges;
 - . rencontres;
 - . autres.
- 17:00 : Conférence: Le développement du raisonnement logique et du raisonnement moral chez l'enfant. (en anglais)
- Dr. Matthew Lipman
Directeur
Institute for the Advancement
of Philosophy for Children
Montclair State College
New Jersey
USA
- 18:00 : Cocktail de clôture

LA PROBLEMATIQUE DES FONDEMENTS DE L'EDUCATION MORALE

Communication présentée au colloque sur les fondements de l'éducation morale à l'Université du Québec à Montréal le 26 février 1985.

S'intéresser aux fondements d'un champ d'études, c'est s'intéresser aux principes sur lesquels s'appuie ce champ d'études. Cette notion de "principe" suppose qu'il s'agit d'un point de départ sur lequel on peut s'appuyer pour déduire de façon logique les éléments constitutifs du champ d'études, c'est-à-dire en préciser les connaissances, les pistes de recherche, les méthodes, etc.

Quand ce champ d'études est l'éducation morale, nous sommes concernés par un double objet: nous avons à nous préoccuper à la fois d'éducation et de morale. Nous avons donc à définir ces deux pôles pour cerner les idées de base qui doivent orienter les programmes d'études en enseignement moral destinés aux écoles primaires et secondaires du Québec.

Or "éducation" et "morale" sont des termes pour lesquels les définitions abondent. En soi, cette abondance pourrait ne présenter aucun problème. Cependant, on prend vite conscience que ces nombreuses définitions sont, dans une large mesure, contradictoires, privilégiant chacune une conception particulière, une vision spécifique de l'être humain et de son devenir. Ce qui peut surprendre par dessus tout c'est que, souvent, les mêmes principes, en termes de valeurs dites fondamentales, sont à la base de voies divergentes en ce qui a trait aux buts à atteindre.

Ainsi il apparaît que la question des fondements est indissociable de la question des finalités: des principes de l'éducation morale nous sommes renvoyés aux finalités de cette éducation. Cette question des finalités constitue même sans doute l'angle privilégié pour aborder la problématique des fondements de l'éducation morale: qui voulons-nous former? pour quoi voulons-nous ainsi le former?

La question des finalités est relative à la visée poursuivie. En matière d'éducation morale, on peut envisager cette visée selon que l'on se place du côté de l'objet ou du côté du sujet: on peut en effet considérer la question sous l'angle de la matière, c'est-à-dire la morale, ou sous l'angle de la personne qui s'éduque, c'est-à-dire l'être humain comme agent de son éducation qu'il s'agisse d'un enfant, d'un adolescent ou d'un adulte. Cette distinction, utile pour préciser des aspects qui peuvent être intéressants à considérer dans la discussion des fondements, ne doit pas nous faire oublier que le point d'ancrage de la problématique c'est l'expérience de la moralité.

Tout au long de son existence, une personne est appelée à faire des choix, à prendre des décisions, à orienter son agir. L'être humain se distingue essentiellement des autres vivants par le fait qu'il se pose des questions sur son propre fonctionnement. Pour assurer sa survie et son vivre avec les autres, puisqu'il est ouvert à de multiples possibles, il doit délibérer en ce qui concerne ses choix et ses décisions. La morale intervient vraisemblablement dans l'existence d'une personne pour guider sa conduite et son activité de manière à assurer les choix qui lui apparaissent les plus adéquats en regard des circonstances particulières d'une situation.

Chacun fait l'expérience de la moralité dans un double processus où à la fois il reçoit et il donne. Dans le système d'échanges qui permet à un être humain de se développer, chacun est ainsi constitué par les autres qu'il contribue en retour à constituer; mais aussi il se constitue lui-même sur la base de ses traits personnels qui en font un être unique, intériorisant à sa mesure et selon sa situation particulière les effets de cette interaction constante avec son environnement. L'expérience de la moralité est marquée par cette caractéristique de la personne humaine qui en fait un être institué/instituant capable de se doter d'un cadre de référence qui lui est propre pour guider sa conduite et son agir.

La fonction première du cadre de référence que chacun se constitue à partir du donné qu'il rencontre dans son milieu de vie est d'opérer les choix dans le quotidien et de justifier l'action. Les individus et les groupes entretiennent des rapports diversifiés avec les éléments de leur référentiel. En raison de la mouvance du réel, ils ne peuvent s'appuyer sur un référentiel valable pour toujours et en toutes circonstances. Ce renouvellement nécessaire les amène à considérer, avec plus ou moins d'ampleur, certaines questions fondamentales relatives au sens de leur action et de leur existence.

C'est dire que la morale, dans la vie des individus et des groupes, joue un double rôle: premièrement, elle les aide à orienter leur agir et à résoudre certains problèmes d'ordre moral qu'ils rencontrent dans la vie de tous les jours; deuxièmement, elle répond à certaines questions générales qu'ils se posent quand ils réfléchissent,

en raison surtout de situations inhabituelles, sur les moyens de résoudre leurs problèmes quotidiens et sur le sens de leur vie individuelle et collective. La philosophie morale distingue ainsi un volet pratique et un volet réflexif.

Le volet réflexif de la morale, que l'on nomme souvent éthique, est particulièrement concerné par la question de la vision du monde et des finalités qu'elle précise. Cette préoccupation entend dégager des critères permettant d'établir une distinction entre le bien et le mal: l'interrogation porte sur la pertinence de cette distinction et sur la pertinence des impératifs qui traduisent cette distinction en confrontant le discours moral concret à un certain idéal moral.

En philosophie morale, plusieurs penseurs ont cherché à mettre en lumière un critère ultime constituant un dénominateur commun au-delà de toutes les doctrines. Par là, ils ont voulu concilier ces deux faits contradictoires que sont la constatation de l'universalité du fait moral et la reconnaissance de la multiplicité de ses formes particulières. L'impression de la possibilité d'une morale universelle tient sans doute au fait que l'on retrouve dans toute morale particulière l'expression des exigences essentielles de la réalisation de la personne humaine. Cependant, il faut bien noter que cette expression emprunte des termes très larges qui s'avèrent le plus souvent insuffisants pour procéder à la régulation concrète de l'agir. Le fait de retrouver certaines valeurs dans presque toutes les cultures ne signifie pas pour autant que les notions sous-jacentes à ces valeurs sont comprises partout de la même façon. Ainsi l'application de ces valeurs peut donner

lieu à des pratiques fort diversifiées et même conflictuelles. De plus, l'examen du critère universel retenu dans différentes théories morales permet de noter que, selon ces théories, le critère n'est pas de même nature et reste profondément marqué par le contexte socio-historique où la théorie s'est élaborée. Force nous est donc de conclure à l'impossibilité d'une morale universelle et, par extension, à l'impossibilité d'un fondement absolu en morale.

L'exigence morale d'une évaluation des décisions et des actes rebute à se laisser enfermer dans une échelle de valeurs monopolisatrice qui conviendrait à toute situation en offrant une lecture définitive de la réalité et de la vie humaine. En notre ère de ruptures, à une époque où les changements de toutes sortes se sont accélérés, l'interrogation sur la mouvance du référentiel moral ne porte plus seulement sur son pôle pratique mais aussi sur son pôle réflexif. Nous avons de moins en moins de certitudes en matière morale. Ce qui est admis aujourd'hui comme élément de référence peut être contredit dans un avenir plus ou moins rapproché.

De toute évidence il faut renoncer à fonder l'éducation morale sur une vérité valable pour tous. La reconnaissance de cet état de fait s'avère difficilement acceptable pour bon nombre de personnes, particulièrement sans doute au sein de la société québécoise qui a été profondément marquée par une vision du monde assez monolithique offrant une définition bien délimitée de la vérité et du bien. La société québécoise reste marquée par l'approche traditionnelle d'une morale d'inspiration religieuse que se partageait la majorité des Québécois. C'est

pourquoi, semble-t-il, la question des fondements de l'éducation morale, dans un Québec pluraliste et en mutation, soulève d'aussi grandes polémiques au sein des divers groupes qui se préoccupent de cette question: parents, éducateurs, associations professionnelles, organismes sociaux, Eglises, etc.

Règle générale, la société contemporaine reconnaît aux individus la liberté de se référer au système explicatif qui leur convient. Malgré le sentiment de désarroi qu'elle crée chez certains, à cause de la nécessité où ils se trouvent de se situer face à des conceptions du monde diversifiées, souvent contradictoires, cette situation confirme le droit de chacun de privilégier la vision du monde qui correspond le mieux à ses convictions. Il s'ensuit donc que la société ne peut s'attendre à ce que ses membres adhèrent à une seule et unique vision du monde. Ceci pose le problème du consensus minimal qui permet au sein d'une société le vivre-ensemble et, par extension, l'acuité du problème des fondements d'une éducation morale destinée aux écoles publiques de cette société.

Faut-il dès lors renoncer à "fonder" l'éducation morale?

Peut-on encore préciser des finalités éducatives? Sommes-nous condamnés au relativisme moral et à la morale de situation où la subjectivité intime devient le critère unique, suscitant de nombreuses situations porteuses de conflits? La fonction de la morale n'est-elle pas au contraire justement de minimiser les conflits dans la régulation de l'agir?

Renoncer à la possibilité de l'éducation morale en raison de l'incapacité de la fonder sur des principes absolus acceptables pour tous s'avère une alternative que certains sont conduits à privilégier. C'est la solution des partisans de la neutralité scolaire, par crainte d'endocentrisme et de dogmatisme. L'analyse de ce qu'on appelle le curriculum caché de l'école révèle que la neutralité absolue est impossible: l'école propose toujours quelque chose de plus ou moins explicite par son organisation et son projet éducatif.

A l'encontre de ce refus de l'éducation morale en milieu scolaire, la distinction établie entre le contenu de l'éducation morale et sa forme constitue la voie empruntée par divers chercheurs pour envisager la possibilité d'une éducation morale qui veut éviter justement le dogmatisme et l'endocentrisme tout en permettant une intervention explicite. Cette piste, qui conduit à mettre à jour un certain nombre de principes acceptables, exige de préciser les finalités éducatives de l'éducation morale. La question est alors moins de savoir quels sont les principes immuables sur lesquels il faut s'appuyer que de cerner les connaissances, les habiletés et les attitudes qui sont nécessaires pour qu'un être soit éduqué sur le plan moral et qu'il puisse mettre en pratique les éléments de cette éducation dans un monde qui requiert de lui de perpétuels ajustements. La préoccupation de l'éducation morale concerne moins l'apprentissage d'un certain nombre de "bonnes réponses" que la formation d'une conscience morale réfléchie capable de s'ajuster à la mouvance du réel, un réel partagé avec d'autres pour assurer la réalisation individuelle et collective. Cette préoccupation s'inscrit dans une perspective uni-

versalisable qui se conçoit davantage, comme un questionnement relatif à des pôles intégrateurs des expériences individuelles et collectives que comme une confrontation à une échelle définitive déterminant la valeur morale des actes. Il s'agit moins d'apprendre quoi penser que d'apprendre comment penser en utilisant adéquatement les outils de la pensée. Dans un colloque tenu ici même en 1983, les participants identifiaient les principes sous-jacents à une telle éducation morale comme des principes non absolus mais suffisants et raisonnables car susceptibles de faire l'objet d'un consensus assez large au sein de notre société. Les préoccupations relatives au contenu ne sont pas absentes mais elles sont subordonnées aux exigences de la formation d'une conscience morale critique capable d'autonomie, de solidarité et d'engagement.

C'est à la définition de tels principes que le présent colloque entend vous inviter dans le partage des points de vue et des expériences. Réunis, espérons-nous, autour de la conviction de la pertinence d'une éducation morale en milieu scolaire, notre tâche consiste à apporter des précisions sur les finalités éducatives qui peuvent servir de balises pour orienter un projet d'éducation morale au sein de l'école publique québécoise.

Pierre Leblais
Département de sciences religieuses
Université du Québec à Montréal

Groupe de travail
sur les fondements en éducation morale
formé lors du Colloque du 26 février 1985

Francine Audet	étudiante	UQAM
Ralph Calistro	professeur	Ottawa
Anita Caron	professeure	UQAM
Bruce Cook	professeur	Un. Laval
Marie-France David	étudiante	Un. de Montréal
Pierre Fortin	professeur	UQAR
Georges Ghanotakis	professeur	Ottawa
Roland Houde	professeur	UQTR
Pierre Leblais	professeur	UQAM
Claude Paris	étudiant	UQTR
Suzanne Perrault-Lemieux	étudiante	UQAM
André Vidricaire	professeur	UQAM

Le raisonnement éthique et le métier de la pratique morale

Matthew Lipman
Montclair State College

On admet généralement que les changements sociaux s'opèrent à un rythme de plus en plus rapide: il en résulte que chaque génération d'ainés se sent de moins en moins sûre d'elle devant l'éducation morale des enfants qui lui est confiée. Moins sûre, parce qu'elle doute que l'information tenue naguère comme fiable et, à ce titre, transmise en toute quiétude d'une génération à l'autre, puisse encore de nos jours être considérée aussi pertinente qu'elle l'était en des temps plus stables. Moins sûre, parce qu'elle se rend compte de l'importance considérable que les jeunes d'aujourd'hui accordent à l'opinion de leurs pairs. Et moins sûre aussi à cause de l'impression qu'elle a que toute opinion émise par les aînés est aussitôt vue par les jeunes comme un défi d'épouser une thèse diamétralement opposée. Le résultat de tout cela c'est que la famille s'interroge sur la validité du processus d'après lequel les valeurs sont transmises des parents aux enfants et qu'elle se tourne de plus en plus vers l'école pour dispenser l'éducation morale qu'elle estime avoir elle-même échoué à transmettre.

L'école, toutefois, possède ses propres raisons de se sentir mal à l'aise devant cette tâche. En effet, si elle est prête, jusqu'à un certain point, à répondre à la demande qui lui est faite de préparer les enfants à assumer leur rôle de citoyens, elle est loin d'être prête, par contre, à dispenser les valeurs personnelles dont les parents assumaient autrefois la responsabilité. Il ne semble pas y avoir de solution viable à la situation.

Si, d'une part, les enseignants épousent des principes particuliers et tentent de les inculquer à leurs élèves, ils prêtent le flanc à des accusations d'endoctrinement. Si, par contre, ils refusent d'endosser de tels principes ou les remettent ouvertement en question, ils risquent d'être accusés d'apprendre aux élèves à croire que les valeurs sont "simplement relatives" ou "simplement subjectives". Bref, l'école n'a aucun désir d'être accusée d'endoctrinement que ce soit d'un ensemble absolu de valeurs ou d'une approche relativiste des valeurs.

Ce que l'école aimerait trouver c'est une ouverture, fut-elle aussi mince qu'une feuille de papier, qui lui permette de se glisser entre le Scylla de l'autoritarisme et le Charybde d'un relativisme vide. Elle souhaite que les jeunes qui lui sont confiés deviennent des individus capables de raisonner et de réfléchir mais aussi de penser par eux-mêmes. Mais la demande d'éducation morale semble aussi exiger que les élèves adhèrent à un ensemble de valeurs, quelle que soit leur opinion de ces valeurs. L'école éprouve de la difficulté à concilier l'obligation qui lui est faite, en tant qu'éducateur, d'encourager les jeunes à devenir autonomes, avec cette autre obligation, vis-à-vis les parents et la société en général, d'inciter les élèves à adopter une attitude conventionnelle devant les valeurs personnelles et sociales. A moins de pouvoir se frayer un chemin entre le double écueil de l'autoritarisme et du relativisme vide, l'école perd sur tous les fronts.

Cette situation n'a rien de nouveau: il s'agit, somme toute, de l'éternel retour de l'opposition classique entre autoritarisme

et anarchie. Il y a trois cents ans déjà, Hobbes et ses disciples déclarèrent sans ménagement que si les gens désiraient une société où règnent la paix et l'ordre, ils devaient redouter bien davantage le spectre de l'anarchie que celui de l'autoritarisme. Et pourtant, moins d'une génération plus tard, l'Angleterre entrevit l'espoir que ces contradictions puissent être résolues: si l'on permettait aux hommes de raisonner ensemble, la voie de la démocratie pourrait se révéler une voie viable.

Donc, le point résistant a toujours été la capacité de raisonner. C'est le doute que l'on nourrissait quant à la capacité des adultes de raisonner ensemble qui a constitué la véritable pierre d'achoppement de la démocratie politique. Et, de nos jours, c'est le doute que l'on nourrit quant à la capacité des enfants de raisonner efficacement qui représente la véritable pierre d'achoppement de l'éducation morale.

Nous sommes fiers de notre réalisme, dans la foulée de Hobbes et de Freud et nous refusons de faire nôtre l'image édulcorée et idyllique de l'enfance que nous ont léguée Rousseau et le romantisme. Nous préférons plutôt croire que sous les dehors aimables des enfants couvent, en fait, des forces d'agression qui, bien que latentes, n'en sont pas moins puissantes. Si, à l'occasion, l'un d'eux maltraite un animal, nous n'avons rien de plus pressé que de lire dans cet incident isolé la preuve d'une tendance à la cruauté chez les enfants. Ce faisant, nous négligeons de tenir compte du profond sentiment d'affinité

qu'ils éprouvent envers les animaux et de l'horreur que leur inspirent la chasse, les massacres, les expériences insensées que nous pratiquons de même que notre extermination de quantités d'espèces animales qui auraient pu facilement être préservées. Quand nous tentons de justifier les flots de violence que nous déversons allègrement sur eux par le biais de la télévision sous prétexte que cela fait appel à leurs tendances innées à l'agressivité et aide à les satisfaire, nous n'agissons pas autrement que celui qui maintient quelqu'un sous l'eau et accuse ensuite la victime de s'être noyée. Les enfants se montrent-ils hostiles à la violence, nous soupçonnons aussitôt quelque anguille sous roche et nous interprétons ces remarques comme un stratagème pour échapper à la punition. Nous ne tenons aucunement à ce qu'on nous rappelle le lien étroit qui existe entre la violence que les adultes font subir aux enfants et la conduite antisociale qui en résulte chez ces enfants. Nous approuvons même certaines caricatures grossières des enfants, tel le livre Lord of the Flies dans lequel la perversité des adultes est projetée sur les enfants avec la même invraisemblance ridicule que lorsque de tout jeunes acteurs et actrices miment au théâtre ou à l'écran les scènes d'amour des adultes.

En bref, nous ridiculisons les valeurs des enfants parce que nous savons qu'ils sont à la fois physiquement faibles et inexpérimentés et nous pensons que ce sont là des motifs suffisants pour déprécier leur capacité d'être raisonnables, c'est-à-dire logiques, rationnels et capables de penser par eux-mêmes. Nous avons aussi découvert que lorsque nous exhortons les enfants à être raisonnables, ils obtempèrent rarement et cela nous

est un motif supplémentaire de croire que la capacité de raisonner n'est pas à leur portée. Il ne nous viendrait pas à l'esprit que l'exhortation n'est guère un moyen de provoquer cette attitude raisonnable.

Le conflit entre Hobbes et Rousseau porte sur la question de savoir si les enfants ont une tendance innée à l'auto-protection, quel qu'en soit le prix pour les autres, ou une tendance innée à la justice, à la recherche de l'équité et à l'amour de la paix. Dans l'ensemble, Hobbes et Rousseau se préoccupent tous deux de ce qu'est l'enfant, foncièrement, instinctivement et impulsivement. De raison, il n'est guère question. Même chez Piaget, le disciple de Rousseau, l'enfant semble porté naturellement à être équitable ou bien cette attitude découle de ses expériences avec ses pairs; c'est de l'adulte qu'il apprend à subir - et donc à pratiquer - l'injustice. Mais encore là, sa capacité de raisonner, pour ce que Piaget peut en dire, est faible et fragile: elle ne croît et ne se développe qu'au fur et à mesure que l'enfant mûrit et commence à s'approcher de la compréhension réaliste du monde que possèdent les adultes mûrs et tout empreints d'esprit scientifique.

Quant à Dewey, il aborde la question d'un angle radicalement différent. Hobbes et Rousseau ont tous les deux raison dit-il. L'enfant possède dès sa naissance quantité de tendances couplées opposées: être généreux et égoïste; compétitif et coopératif; aimer et haïr et ainsi de suite. L'ensemble de ces tendances constitue le capital diffus d'énergies impulsives

de l'enfant. C'est la structure de la société dans laquelle il naît qui écarte cette tendance-ci et accepte celle-là; qui récompense et encourage ceci mais punit et décourage cela. Conséquemment, l'enfant apprend à concentrer ses énergies sur les modèles de conduite approuvés par la société qui l'entoure. Ces modèles sociaux varient énormément mais quelle que soit la société où l'on se rend, on y rencontre toujours la même conviction que ses structures ne jouent aucun rôle dans la formation des motivations des individus mais qu'elles s'adaptent tout simplement à l'ensemble des instincts dont on croit la nature humaine dotée. Le problème donc, d'après Dewey, consiste à affaiblir la capacité des adultes d'imposer leur attitude déraisonnable aux enfants et à renforcer la capacité de ceux-ci de penser par eux-mêmes afin d'être ainsi en mesure de se défendre dans un monde où règne l'irrationnel.

On avait soutenu précédemment que la véritable pierre d'achoppement de la démocratie politique provenait de ce que l'on croyait les gens incapables de raisonner ensemble. Mais il s'agit là d'une simplification excessive. Quelles sont les circonstances qui avaient commencé à émerger et qui formèrent les conditions qui rendirent possible le raisonnement en groupe? On pense aussitôt à l'établissement des constitutions, aux règles parlementaires de discussion, aux canaux appropriés, aux mécanismes de gouvernement représentatif, bref, à toutes ces méthodes et façons de procéder que l'on dut concevoir et aux institutions que l'on dut créer afin que l'appareil politique s'entr'ouvre suffisamment pour permettre l'infiltration d'une

première infusion de rationalité. En l'absence de telles méthodes, façons de procéder et institutions, la raison est impuissante.

De la même façon, la raison de l'enfant est impuissante en l'absence de conditions qui alimentent la réflexion et lui sont favorables. Si l'école, la famille, les enseignants et le programme scolaire ne favorisent pas la pensée et ne l'accueillent pas quand elle se manifeste, la possibilité que l'enfant puisse pratiquer un raisonnement éthique est très éloignée. Il importe également que l'enfant apprenne à raisonner avec ses pairs car la seule façon de faire face à la pression des pairs n'est pas de se dépenser en efforts futiles pour l'éliminer mais bien de s'efforcer de lui donner un caractère rationnel et la seule façon d'arriver à cela est de transformer la salle de cours en une collectivité qui raisonne.

Or les méthodes et façons de procéder que l'on doit utiliser pour être raisonnable peuvent être vues comme autant d'outils ou instruments et il serait juste de voir la perspective qui est ici épousée comme une perspective instrumentaliste. La philosophie et sa sous-discipline, la logique, sont des méthodes indispensables au raisonnement éthique. La logique, quant à elle, comporte tout un éventail d'outils (dont le syllogisme par exemple) dont on apprend très jeune à se servir.

Car enfin, pourquoi devrait-on nécessairement considérer le raisonnement éthique comme un jeu de jonglage avec de pures

abstractions quand ce que l'on désigne sous le nom de conduite morale n'est rien d'autre que la pratique d'un tel raisonnement? Naturellement, quand Jeremy Bentham écrit: "Si, dans la poursuite du bien-être, il revient à l'éthique d'assumer la direction de la conduite humaine, dans cette même poursuite il revient à la logique de prendre les rênes et de donner son orientation au cours de l'éthique elle-même."¹ il va sans dire que c'est sur la philosophie que repose l'obligation de superviser le cours d'une telle logique.

Nous devons étudier d'un peu plus près ces conditions instrumentales du raisonnement éthique mais avant, toutefois, nous avons intérêt à jeter un regard sur quelques-unes des présuppositions d'une telle enquête. Nous devrions tout au moins nous pencher un peu sur la question du statut logique et ontologique de la conduite morale, après avoir proposé de considérer cette conduite comme la pratique ou l'aspect pratique du raisonnement éthique. La question logique qui nous occupe est celle de la similitude ou de la dissimilitude qui existe entre les actes moraux. La question ontologique concerne la classification des actes moraux: doivent-ils être vus seulement comme de faits et gestes ou comme des faits et gestes ayant tellement en commun avec des créations que la frontière entre les deux baigne dans le flou.

¹ Cité par Justus Buchler in The Concept of Method, New York, Columbia University Press, 1961, p. 13.

Commençons par considérer la position esquissée par Stuart Hampshire.² Pour Hampshire, l'éthique et l'esthétique portent sur des domaines sensiblement différents et entraînent des façons de procéder radicalement différentes. Une oeuvre d'art n'est pas la réponse à un problème mais une création gratuite, libre, originale et unique dont il n'est pas nécessaire de rechercher les raisons ni de tenter d'établir la justification. Une oeuvre d'art ne peut pas non plus être répétée ni généralisée. Les actes moraux, par contre, doivent être justifiables: leurs raisons ou leurs buts demandent à être examinés et au cours de cet examen peut-être découvrirons-nous les principes généraux dont découlent ces actes. Les actes moraux ne sont-ils pas après tout les produits de politiques conséquentes? On peut résumer la position de Hampshire en citant ses propres paroles: "La vertu et la bonne conduite sont essentiellement "répétables" et imitables d'une façon que l'oeuvre d'art, elle, n'est pas. Copier une action équitable c'est agir équitablement, tandis que la copie d'une oeuvre d'art n'est pas nécessairement ni même généralement une oeuvre d'art."

Hampshire est donc on ne peut plus clair en ce qui concerne les actions équitables: dans la mesure où elles représentent une conduite conforme à une règle donnée, elles sont une réplique les unes des autres et sont identiques. Les oeuvres d'art par contre sont si dissemblables qu'elles sont virtuellement uniques.³

2 "Logic and appreciation", in World Review, 1952.

3 Une chose peut être dite unique parce qu'elle est "seule en son genre", le seul exemplaire d'un type donné. Mais le fait qu'une chose soit unique ne l'empêche pas pour autant d'appartenir à une catégorie, ni quant à cela, à des quantités de catégories.

La distinction que fait Hampshire entre les faits et gestes éthiques et la création esthétique ne saurait être plus catégorique ni plus décisive: entre les faits et gestes et la création il y a un fossé ontologique et ce fossé est infranchissable.

On peut certes se demander si la position de Hampshire est défendable. Plutôt que de supposer que les faits et gestes et les créations sont radicalement différents, on peut tout aussi bien supposer que tous les produits humains -y compris nos paroles aussi bien que nos créations et nos faits et gestes - possèdent le même statut ontologique que les jugements humains ⁴ et que le modèle que nous choisissons pour les expliquer doit être doté de toute une gamme de nuances ou de degrés plutôt que d'un trio de compartiments étanches. A l'une des extrémités de cette gamme pourrait se trouver l'unicité totale, tandis qu'à l'autre se trouverait l'uniformité totale. Les faits et gestes, les créations ou diverses combinaisons des deux pourraient se situer à n'importe quel endroit entre ces deux extrémités. Une fois les choses présentées de cette façon, on s'aperçoit très vite que la création s'étire d'un bout du continuum à l'autre et que les faits et gestes peuvent être vus comme les analogues des créations. Le continuum de la création s'étend de la fabrication en série, à l'une des extrémités, jusqu'aux oeuvres d'art, à l'autre, les produits artisanaux

4 Voir Buchler, op. cit.

se situant à-peu-près au milieu. Le degré d'individualisation des objets provenant de la chaîne de montage est nul, mais l'individualisation augmente graduellement et régulièrement à mesure que l'on se rapproche des beaux-arts.

Si l'on considérait la conduite morale d'après ce même continuum, les "actions équitables" de Hampshire correspondraient aux produits de la chaîne de montage industrielle, tout à fait indifférenciés parce que tout à fait imperméables aux différences de contexte et n'affichant pas le moindre signe de raisonnement moral. Et il existe effectivement en termes de conduite humaine, un analogue d'une telle distribution, le comportement des militaires correspondant à la production industrielle. C'est loin d'être un modèle acceptable d'"action équitable" et l'autre extrême, celui des œuvres d'art fortement individualisées, est problématique lui aussi.⁵ Mais qu'en est-il du centre du continuum? Qu'est-ce qui, dans la conduite, se compare aux métiers dans la production? Et si les "actions équitables" correspondent, en fait, aux produits des artisans plutôt qu'à la fabrication en série ou à l'art, quelles implications cela a-t-il sur l'éducation morale?

Voyons un peu quelles sont les caractéristiques du métier artisanal telles que définies par Collingwood:

⁵ Pour un exposé de ces actes extraordinaires et hautement individualisés qui dépassent, et de loin, ce à quoi l'on s'attend moralement d'une personne, voir J.O. Urmson, "Saints and Heroes", in Essays in Moral Philosophy, ed. A.I. Melden, Seattle, U. Of Washington Press, 1958, pp. 198-216.

- 1) une stricte séparation des moyens et des fins dans laquelle les "moyens" ne sont pas des choses mais des actions par lesquelles les choses sont utilisées;
- 2) une différence marquée entre la planification et l'exécution dans laquelle le résultat visé est mûrement réfléchi avant d'être atteint;
- 3) au stade de la planification, la fin détermine le choix des moyens, tandis qu'au stade de l'exécution, la disponibilité des moyens détermine l'issue ou la fin; et
- 4) un matériel brut est transformé par le métier en un produit fini. Le matériel brut précède le travail de l'artisan et n'est pas découvert ou inventé en cours de route, comme c'est le cas dans l'art. 6

Collingwood mentionne aussi diverses autres caractéristiques, mais il convient de noter qu'il n'accorde que peu ou pas d'intérêt à des caractéristiques couramment associées aux métiers, telles que les techniques, la tradition et l'utilité. C'est-à-dire que l'on a coutume de penser aux actions par lesquelles un artisan utilise ses moyens ou ses matériaux comme à des actions basées sur une technique et à croire qu'il est facile de les isoler. On a l'habitude également, de supposer que toute fabrication par un artisan se fera dans le respect de la tradition, même lorsque celui-ci se démarque de la tradition en innovant. De plus, on tient généralement pour acquis que le domaine des arts décoratifs (par opposition à ce que l'on appelle les beaux-arts) comprend nécessairement toute l'étendue et l'essence même de la connaissance du métier. D'autre part, Collingwood admet l'aspect rationnel d'un métier (dans sa façon de coordonner

6 Robin G. Collingwood, The Principles of Art, Oxford, Oxford University Press, 1937, pp. 15-16.

la fin et les moyens) et ne semble pas rejeter son aspect pratique, de sorte que nous n'aurions pas tout à fait tort de décrire sa conception d'un métier comme un exemple de pratique rationnelle. Si nous essayons d'accepter cette façon de voir les choses, nous n'aurons alors aucune difficulté à accepter la pratique morale raisonnée comme une espèce de métier.

Or, une des conditions nécessaires, mais non suffisantes, pour pouvoir considérer quelque chose comme un métier, c'est de pouvoir l'enseigner. S'il est vrai qu'un individu peut enseigner à un autre l'art dramatique, le violon, la poterie, l'ébénisterie, le ballet ou la peinture à l'huile, il reste que ce qui est enseigné, c'est le métier. Ce qui pourrait nous inciter à croire que l'élément artistique de ces activités ne s'enseigne pas, ce qui ne serait pas tout à fait exact. L'élément artistique on l'apprend par soi-même. Le professeur d'art dramatique ou de peinture ne peut l'enseigner directement mais il peut enseigner à ses étudiants comment ils arriveront à l'apprendre par eux-mêmes. Donc, dans la mesure où l'élément de raisonnement dans la pratique morale implique le type de pensée qu'une personne peut enseigner à une autre à pratiquer - et parfois mieux, même - il s'agit d'une question de métier. Mais dans la mesure où l'élément de raisonnement dans la pratique morale implique de penser par moi-même, cela ne peut pas s'enseigner directement. Il s'agit de quelque chose que je dois apprendre par moi-même, mais peut-être que vous pourrez m'aider en me montrant comment je peux m'apprendre à penser par moi-même.

Si je décide de devenir patineur, fermier ou programmeur, je présume que mon professeur ou entraîneur connaît les procédés, méthodes et le "savoir-faire", qui comprennent l'expérience traditionnelle et la sagesse acquise dans ces domaines, et qu'il pourra me les communiquer ou m'inciter à les exprimer dans la pratique. Il ne suffit pas de donner une liste de choses à faire et à ne pas faire et de demander à l'élève de suivre cette liste. Il ne suffit pas non plus de cultiver seulement cet aspect de mon approche qui est artistiquement unique. Ce qui ne signifie pas qu'il faille exclure le "par coeur" car mon professeur de calligraphie peut fort bien décider que je dois, pour pratiquer les "g" et les "k", en copier des pages entières. Un travail aussi répétitif et mécanique peut-il être considéré comme une étape du processus d'apprentissage d'un métier? La réponse à cette question dépend de la façon dont ce travail sera intégré au processus d'apprentissage. Ainsi, la reproduction en série, fort acceptable à l'usine, est à peine tolérable pour l'artisan qui s'attend à ce que ses élèves et apprentis dépassent le stade de la vénération aveugle de la tradition dont les résultats sont d'un ennui mortel.

Présenter aux enfants les outils et les procédés de la recherche éthique c'est, en fait, les introduire à la pratique morale raisonnée. Quels sont ces outils et techniques? On peut en dresser la liste facilement, Là n'est pas le problème. L'énumération de ces outils n'est pas plus représentative du métier de la pratique morale que l'apprentis du fermier avec

ses outils bien rangés n'est représentatif du métier de fermier. Cela peut quand même servir de point de départ et peut-être nous aider à établir une classification élémentaire.

Il y a tout d'abord divers répertoires de techniques, comme les clés d'un gardien dont chacune sert à ouvrir une seule porte. Les techniques que nous devons avoir à l'esprit en ce moment sont, naturellement, les "techniques de pensée", mais il s'agit là d'un terme trop vague et couvrant un domaine trop vaste. Tout ce qui est bien fait peut être considéré comme ayant été pensé, qu'il s'agisse d'un saut en hauteur bien réussi ou de l'habileté avec laquelle le raton-laveur s'introduit dans une poubelle hermétiquement close. Pour nos besoins immédiats, nous n'étudierons que les aspects de la pensée que l'on peut enseigner, formuler et classer selon des critères de "mieux" et "pire". Nous parlerons donc des techniques de raisonnement, de recherche et de formation de concepts.

1) Techniques de raisonnement. Il s'agit de compétences dans les domaines suivants: classification, définition, formulation de questions, choix d'exemples et de contre-exemples, identification des similarités et des différences, construction et critique d'analogies, comparaison, contraste et conclusions valables. Quoique les compétences inductives, informelles et déductives soient aussi des membres importants de la famille des techniques de raisonnement, il faut reconnaître que la déduction est un procédé plutôt mécanique que l'on peut qualifier de raisonnement seulement lorsque la conclusion n'est pas vue

comme le point final de la recherche mais comme une justification pour renvoyer le penseur à un nouvel examen des prémisses. ⁸

2) Techniques de recherche. Il s'agit de compétences dans ces domaines: description, explication, formulation de problèmes, formation d'hypothèses, mesure et autres. On pourrait aussi inclure certaines techniques de raisonnement (par exemple, la classification et la définition) lorsqu'elles sont utilisées dans des disciplines avancées ainsi que dans des combinaisons complexes de techniques de raisonnement. On désigne parfois l'ensemble de ces techniques sous le nom de "techniques de pensée de niveau supérieur". Il ne serait pas inexact de qualifier de techniques spéciales de recherche les activités de lecture, d'écriture et de traduction, tout en reconnaissant leur énorme importance dans le processus global de recherche.

3) Techniques de formation des concepts. La formation des concepts suppose la capacité de mobiliser les processus de raisonnement de façon à ce qu'ils convergent vers des questions conceptuelles spécifiques et puissent les identifier. De plus, cela suppose l'analyse des concepts et l'exploration de leurs implications. Quand William James a décrit le mouvement de la pensée comme une série "d'essors et de pauses", il faisait allusion à notre raisonnement et à nos concepts, car les raisonnements représentent les transitions tandis que les concepts représentent la consolidation. (Il serait peut-être bon d'ajouter que les raisonnements sont des transitions qui préservent la vérité,

⁸ Cette idée a été avancée par Gilbert Harmon in The Nature of Morality, New York, Oxford University Press, 1977.

quel que soit le sens, tandis que les traductions sont des transitions qui préservent le sens, quelle que soit la vérité. Ces deux types de transitions sont indispensables à la recherche éthique.)

On aurait tort d'en conclure que les techniques de raisonnement, de recherche et de formation de concepts constituent l'outillage logique nécessaire pour se lancer en recherche éthique. Il faut aussi tenir compte de toute une gamme d'états et d'actes mentaux qui fournissent les conditions cognitives nécessaires à l'apparition des techniques de pensée. En effet, nombre d'actes mentaux peuvent être considérés des pré-techniques ou des infra-techniques. En voici quelques-uns:

4) Actes/états mentaux. Il n'est pas facile de faire la différence entre un simple acte mental et les combinaisons complexes actes et états que nous appelons actes/états mentaux. Choisir et décider en seraient des exemples très clairs. Le doute, la foi, l'espérance, le respect, l'hésitation, la compréhension, peuvent se classer dans la catégorie des actes/états. (Kant, on s'en souvient, disait du respect qu'il était "un sentiment forgé par un concept rationnel", ce que l'on pourrait traduire pour notre propos, comme un état mental ayant un élément cognitif). La signification de ces actes/états mentaux pour la pratique morale est évidente.

5) Actes mentaux. Sont incluses sous cette rubrique, les activités suivantes: supposition, soupçon, concession, souvenir, choix, décision, comparaison et association. Il n'est pas évident que les actes mentaux représentent des activités basées sur une technique, mais on pourrait dire qu'il s'agit d'infra-techniques

ou de techniques préliminaires, puisqu'il se peut que leur développement soit, jusqu'à un certain point, encouragé et consolidé par l'éducation. (Ainsi, nombreux sont les enfants qui hésitent à présumer de ce qui est contraire aux faits. C'est peut-être qu'ils ont été amenés à croire la réalité tellement dure qu'ils ne doivent pas se laisser aller un seul instant à la fantaisie ou à l'imagination. Cependant, ces inhibitions peuvent être surmontées si la classe fonctionne comme un groupe de recherche où les enfants peuvent, tout naturellement, se parler entre eux de leurs préoccupations.) L'existence d'une profusion d'actes mentaux, dont chacun peut être accompli avec adresse, est une chose nécessaire. Une des meilleures façons de renforcer l'habilité d'un enfant d'accomplir des actes mentaux est de l'encourager à lire, car les auteurs font faire toutes ces activités à leurs personnages: si l'enfant donc veut suivre le fil de l'histoire et comprendre ce qui se passe il lui faut imiter en esprit ces actes et parfois même les accomplir lui-même. (Par exemple, si un personnage fait une conclusion de "p" à "q", c'est une incitation à faire nous-mêmes cette conclusion.) L'accroissement subséquent de la capacité d'accomplir des actes mentaux se traduit immédiatement par une habilité accrue pour l'écriture ou la rédaction.

6) Actes métacognitifs. Nous savons que la recherche est une activité réursive, qui se gère et se contrôle constamment dans le but de s'auto-corriger. Nous oublions parfois que cela est vrai aussi de la pensée même si cela ne se fait pas de façon aussi systématique. Un individu pense souvent à

ses propres pensées, réfléchit à ses propres réflexions et fait des déductions sur ses propres déductions. Chaque fois qu'un acte mental est le résultat d'un autre acte mental, celui-ci est un acte métacognitif. Donc, nous faisons des déductions sur les déductions des autres aussi bien que sur les nôtres. Presque tout acte mental d'un individu peut susciter un acte mental chez un autre individu ou chez lui. Ce chassé-croisé de métacognition est un aspect important du dialogue de la salle de classe, tout comme le dialogue lui-même est essentiel à la recherche éthique.

Au cours de notre discussion sur les techniques de raisonnement, de recherche ou de formation de concepts et sur l'aspect technique des actes mentaux, nous n'avons pas fait la distinction entre les techniques applicables à toutes les disciplines et à toutes les recherches et celles qui seraient spécifiques à la recherche éthique. Donc, les techniques utilisées pour faire de la logique formelle et de la logique informelle seraient associées à toute discipline où l'on peut appliquer ces logiques; dans ce sens, on peut dire qu'elles sont génériques. D'autre part certaines façons de procéder ou certains outils peuvent s'appliquer mieux à certaines disciplines ou champs de travail qu'à d'autres. (Ainsi, les perceuses métalliques sont généralement associées aux forages ou encore à la dentisterie plutôt qu'aux sciences policières ou à la psychiatrie.) Ainsi, une façon de procéder, comme l'universalisation, où l'on se demande: "Qu'arriverait-il si tout le monde agissait de cette façon?"

semble plutôt de caractère éthique. Il en est de même des concepts: certains, comme le droit, l'obligation et le privilège semblent d'ordre éthique, d'autres tels les problèmes, présuppositions et critères, nous semblent génériques à tout aspect de la recherche. La différence, toutefois, est plutôt vague et n'est utile peut-être que pour ceux qui développent les programmes d'étude, leur rappelant qu'ils doivent accorder autant d'attention au générique qu'au spécifique quelle que soit la matière à laquelle le programme s'applique. Donc dans le développement d'un programme de recherche éthique il importe de familiariser les enfants avec les outils et les façons de procéder qui ne sont pas généralement considérés spécifiques à l'éthique. Par exemple, il faut initier les enfants aux rapports entre le tout et la partie, entre la partie et le tout, et les habituer à distinguer entre la différence de degrés et la différence de types, parce que au fur et à mesure qu'ils deviennent habiles à faire ces distinctions, ils deviennent aussi plus sensibles aux nuances problématiques des rapports d'ordre strictement éthique. Une fois qu'ils possèdent bien les instruments de recherche, les enfants sont très capables de voir comment les appliquer à des situations d'ordre moral.

Voilà où se situe le passage étroit entre Scylla et Charybde, entre l'endoctrinement autoritaire et le relativisme irresponsable: stimuler les enfants à penser, améliorer leurs techniques cognitives de façon à ce qu'il raisonnent bien; les faire participer à des dialogues disciplinés entre eux afin qu'ils apprennent à raisonner ensemble; les inciter à penser à des concepts importants de la tradition philosophique, tout en développant

leur habilité à penser par eux-mêmes afin que, confrontés à des problèmes d'ordre moral, ils soient en mesure de penser de façon raisonnée et responsable. Si on leur apprend à penser avec un esprit critique, ils ne seront plus si vulnérables lorsqu'on tentera de les endoctriner. Et dans le même temps, si on leur a appris à écouter attentivement les autres et à tenir compte des points de vue des autres, ils ne seront plus des proies faciles pour des alternatives cyniques, car ils auront appris à apprécier les avantages de l'objectivité.

Il a fallu pour les besoins de cette conférence, se limiter aux instruments dont il faut munir les enfants si l'on veut qu'ils soient adéquatement préparés à la praxis morale.

Nous n'avons rien dit malheureusement de la nécessité de faire comprendre aux élèves le soin et l'amour dont ils doivent entourer ces instruments, de la même façon qu'un artisan protège et chérit ses outils. Nous avons à peine parlé du dialogue, processus indispensable au renforcement des techniques de raisonnement, de même que de la question de l'établissement de programmes scolaires, qui est un moyen de réexaminer les traditions philosophiques pour y déceler les idées susceptibles d'intéresser les enfants. Exprimées dans le langage le plus simple possible, ces idées seront ensuite disséminées généreusement dans les pages des ouvrages pour enfants de sorte que ceux-ci, les ramassant comme ils le font d'un caillou bizarre ou d'un jouet égaré, s'en parleront entre eux et les ressasseront souvent dans leur esprit. Mais il s'agit là de sujets qui exigent des démonstrations concrètes plutôt que des arguments arides. Ils font partie de ces choses dont Platon nous disait que la meilleure façon de les enseigner est de les faire voir concrètement.

CHAPITRE 2

TROISIEME EPISODE

LE JEU DU RENDEZ-VOUS SENTIMENTAL

- Salut, Harry!

C'était Thomas qui l'appelait.

- Est-ce que tu aimerais venir avec moi à la réunion du club philatélique?

Harry faillit dire non, mais il songea qu'il n'avait rien de particulier à faire, et il ne voulait pas non plus faire de peine à Thomas; aussi décida-t-il de l'accompagner.

N'étant pas collectionneur, Harry ne trouvait pas l'activité trop passionnante. Mais ça l'amusait de regarder Thomas.

Une fille dit:

- J'échangerais cette Nouvelle-Calédonie contre ton Luxembourg.

- Tu rigoles! lui répondit Thomas. Le Luxembourg vaut deux fois la Nouvelle-Calédonie. Qu'est-ce que tu en dirais de mettre en plus le timbre commémoratif d'Albanie que tu as là dans ce paquet?

La fille accepta et le troc s'effectua, deux timbres contre un.

- Bel échange, dit Thomas en guise de commentaire.

Après la réunion, Thomas et Harry descendirent la rue en flânant jusqu'à la pharmacie Cormier.

- Hé! si on s'arrêtait ici? Je prendrais bien une crème glacée, propose Thomas.

Harry était d'accord.

- Je ne dis pas non.

- Attends quand même une minute, dit Thomas, l'air inquiet, en farfouillant dans ses poches. Je n'ai pas un sou sur moi.

- Ça ne fait rien, lui assura Harry. Hier soir, je suis allé garder les enfants chez les voisins. C'est moi qui paie.

- Je te rendrai!

- Ça va, répondit Harry. La prochaine fois, c'est toi qui m'en offriras une.

- Parfait! dit Thomas. Marché conclu!

Juste avant de s'en aller, ils passèrent à côté de garçons qu'ils connaissaient, qui étaient assis dans la par-

tie restaurant de la pharmacie, en train de siroter du coke. L'un deux allongea le pied ce qui fit trébucher Thomas, sans le faire tomber cependant. Celui-ci se retourna sans perdre une seconde et, d'un revers de la main il débarrassa la table de leurs livres, puis il se sauva du magasin à toutes jambes, suivi de Harry, pas très loin derrière.

- Je ne pouvais quand même pas me laisser faire comme ça, constata Thomas, quand il vit qu'ils n'étaient pas poursuivis et qu'ils pouvaient ralentir leur course et se mettre à marcher.

- Il n'avait pas à me faire de croc-en-jambe
Puis il ajouta:

- Bien sûr, je n'avais pas à lui faire ce que j'ai fait, non plus.

Pourtant, pensait Harry, ce n'est pas tout-à-fait la même chose. Mais il ne pouvait pas préciser dans quel sens.

-J'sais pas, finit-il par dire à Thomas. Le but de votre club philatélique, c'est d'échanger des timbres. Alors, quand tu donnes des timbres à quelqu'un, tu dois normalement en recevoir d'autres en échange. C'est exactement comme si quelqu'un me prête de l'argent, je suis censé le lui rendre un jour. Mais si quelqu'un te joue un tour de cochon, est-ce que tu dois lui rendre la pareille? Je n'en suis pas si sûr que ça.

- Mais il fallait absolument que j'aie ma revanche, protesta Thomas. Ils ne pouvaient pas s'en tirer aussi facilement - me faire trébucher comme ça sans raison.

Un peu plus tard, ils rencontrèrent Lise et Liette. Harry raconta aux filles ce qui venait de se passer et le problème qui se posait à lui à propos de l'incident.

- Ca me rappelle, leur fit remarquer Lise, le jour où on essayait de comprendre ce problème: comment il se fait que certaines phrases, quand on les met à l'envers, restent vraies, tandis que d'autres deviennent fausses.

- Ouais, approuva Harry, mais cette fois-là, on avait trouvé une règle. Quelle est la règle dans le cas présent?

Lise eut un mouvement de tête qui fit pendre toute sa chevelure sur l'épaule droite.

-On dirait qu'il y a des cas où c'est bien de rendre ce qu'on a reçu et d'autres cas où c'est mal. Mais, allez donc savoir à quel cas on a affaire!

Il se fit un silence. Personne n'avait plus rien à dire. Liette décida qu'elle ferait mieux de rentrer chez elle et là-dessus le groupe se sépara.

Ce soir-là, après le dîner, Liette retourna dans sa chambre - qu'elle partageait avec sa soeur Marie. Elle

y trouva Marie en train de se maquiller devant le miroir

- Tu sors ce soir, Marie?
- Ouais, c'est Gérard qui m'invite.
- Où est-ce qu'il t'emmène?
- Voir un film.
- Il est pas mal, ce gars-là.
- Il est très bien. Si seulement il pouvait un peu moins se prendre pour un prodige.
- On sonna à la porte. Marie dit:
- Dis-lui que je descends tout de suite, Liette.
- J'y vais, Marie, dit Liette. Mais elle eut soin

de se brosser les cheveux avant d'aller ouvrir la porte à Gérard.

Il devait bien être minuit quand Marie rentra. Liette était profondément endormie mais elle se réveilla quand Marie alluma la lumière et au bruit que fit son sac à main, brutalement jeté contre le dossier de la chaise.

- Toi, Marie? demanda Liette d'une voix endormie.
- Qui veux-tu que ce soit? Le ton de la voix de Marie était dur et Liette pouvait dire qu'elle était furieuse.

- Qu'est-ce qui s'est passé?
- C'est cette espèce de Gérard.
- Mais quoi? Laura était encore toute déconcertée.

Qu'est-ce qu'il a fait?

- Ce n'est pas ce qu'il a fait. C'est ce qu'il voulait faire. Il m'emmène au cinéma et il dit que ça lui donne droit à quelque chose en échange.

Liette s'anima. Elle se mit à rire.

- Oh! tu ne veux quand même pas dire ça?
- Il ne s'agit pas de ça! répliqua Marie. la voix tremblante. C'est le fait qu'il ait pensé qu'il avait droit à quelque chose. Ce n'est pas parce qu'on donne quelque chose qu'on est en droit de recevoir quoi que ce soit en échange!

- Mais les cadeaux, ça s'échange!

- C'est ce qu'ils disent, eux - mais je n'en crois rien. Ce n'est pas parce qu'il m'a emmenée au cinéma que je suis obligée de lui donner des marques de tendresse. Si j'en avais envie, ce serait différent - je lui en donnerais sans penser à ce qu'il a pu faire pour moi. Mais il s'agit de deux choses complètement différentes!

Cette nuit-là, Liette mit longtemps à se rendormir. Le lendemain, elle raconta l'incident à Lise et à Harry.

- C'est drôle, lui dit Lise. On parlait justement de la même chose. Harry se demandait si c'est bien de faire toi aussi des méchancetés à quelqu'un qui a été vraiment méchant avec toi. Et puis il y avait Marie qui me di-

(4)

sait "Si quelqu'un fait preuve d'une grande gentillesse à ton égard, il ne doit pas pour autant s'attendre à ce que tu lui rendes sa gentillesse."

- Harry, dit Lise, tu te rappelles l'année dernière quand on parlait des rapports que l'on peut inverser?

- Bien sûr, répondit Harry. Par exemple "Thomas est de la même taille que Robert". La proposition reste vraie si on inverse l'ordre des mots, mais si je dis: "Lionnel est plus grand que Thomas", là, ce serait faux.

Lise fit un grand sourire.

- Très juste, et rappelle-toi, il y avait ce troisième type de proposition, où aucun rapport n'est établi ni dans un sens ni dans un autre.

Harry et Liette se regardèrent. Liette dit:

- Si tu fais preuve de gentillesse avec quelqu'un, que ce soit parce que tu le veux vraiment, et non parce que tu attends quelque chose en échange.

Puis Harry demanda:

- Et si quelqu'un t'a fait du tort, faut-il que tu rendes le mal pour le mal?

- C'est bien ça, il me semble, répondit Lise. Ses yeux gris pétillaient. C'est très bien d'échanger une chose contre une autre si tu fais une collection de timbres ou s'il s'agit d'argent. Mais il y a une foule de cas où ça ne marche pas comme ça.

Liette soupira.

- Pauvre Gérard. Comment pouvait-il savoir? Sans doute n'avait-il pas eu le sentiment qu'il était en train d'essayer d'acheter l'affection de ma soeur. Il essayait de jouer le jeu, tout simplement.

Et Lise fit une proposition:

- Il pourrait peut-être demander au cinéma de lui rembourser sa place?

Des exemplaires du présent document sont en vente à l'adresse suivante:

*Centre Interdisciplinaire de Recherches sur
L'Apprentissage et le Développement en Education
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succ. A, G-3125
Montréal, Québec
H3C 3P8*

*Pour commander, remplir le formulaire de réquisition apparaissant à la
dernière page du document.*

*Publié par le Centre Interdisciplinaire de Recherches
sur l'Apprentissage et le Développement en Education
Université du Québec à Montréal
Conception graphique: Pierrette Pélouret*
